



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA LICENCIATURA

CHE ÑE' Ë - A LÍNGUA GUARANI NAS ESCOLAS DE FOZ DO IGUAÇU

IVANILDA DA SILVA MONGELOS

Foz do Iguaçu
2018



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA LICENCIATURA

CHE ÑE' Ë - A LÍNGUA GUARANI NAS ESCOLAS DE FOZ DO IGUAÇU

IVANILDA DA SILVA MONGELOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História

Orientador: Prof. Dra. Juliana Pirola da Conceição Balestra

Foz do Iguaçu
2018

IVANILDA DA SILVA MONGELOS

CHE ÑE' Ê - A LÍNGUA GUARANI NAS ESCOLAS DE FOZ DO IGUAÇU

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dra. Juliana Pirola da Conceição Balestra
UNILA

Prof. M^a. Cleusa Gomes da Silva
UNILA

Prof. M^a. Daniela Fonseca da Silva Salgado
PMFI

Prof. Me. Mario Ramão Villalva Filho
UNILA

Foz do Iguaçu, 17 de dezembro de 2018.

MONGELOS, Ivanilda da Silva. **Che ñe' ã - a língua guarani nas escolas de Foz do Iguaçu**. 2018. 17 p. Trabalho de Conclusão de Curso de História Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

RESUMO

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre os desafios enfrentados pelos alunos falantes de Guarani nas escolas públicas da cidade de Foz do Iguaçu. O objetivo foi entender qual a história da região com a língua Guarani e identificar como escolas da cidade trabalham com as especificidades dos alunos falantes de Guarani. Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica, entrevista e pesquisa de campo, com o acompanhamento do cotidiano escolar de uma escola pública municipal da cidade e análise de seu Projeto Político Pedagógico - PPP. Os referenciais teóricos da pesquisa estão relacionados à discussão sobre interculturalidade e bilinguismo no espaço da escola.

Palavras-chave: Educação - Língua Guarani - Interculturalidade - Foz do Iguaçu.

MONGELOS, Ivanilda da Silva. **Che ñe' ã - a língua guarani nas escolas de Foz do Iguacu**. 2018. 17 p. Trabalho de Conclusão de Curso de História Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguacu, 2018.

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre los desafíos enfrentados por los alumnos hablantes de Guaraní en las escuelas públicas de la ciudad de Foz do Iguacu. El objetivo fue entender cuál es la historia de la región con la lengua Guaraní e identificar cómo las escuelas de la ciudad trabajan con las especificidades de los alumnos hablantes del Guaraní. Los procedimientos metodológicos involucraron investigación bibliográfica, entrevista e investigación de campo, con el acompañamiento del cotidiano escolar de una escuela pública municipal de la ciudad y análisis de su Proyecto Político Pedagógico. Los referenciales teóricos de la investigación están relacionados a la discusión sobre la interculturalidad y el bilingüismo en el espacio de la escuela.

Palabras clave: Educación – Lengua Guaraní – Interculturalidad – Foz do Iguacu

1. *Che ñe' ã - Minha língua, minha palavra individual*

Eu nasci na cidade Foz do Iguaçu, fronteira do/ Brasil com o Paraguai e a Argentina, onde se fala Português, Espanhol, Guarani e muitas outras línguas.

Minha relação com as línguas da fronteira começou muito antes de eu nascer. Minha avó paterna era brasileira, filha de uma indígena com um argentino e o Guarani foi a sua primeira língua. O Português ela aprendeu depois no convívio com os “brasileiros”. O marido dela, meu avô paterno, era paraguaio, e além do Guarani falava também o espanhol. Ele fugiu do Paraguai na época da Guerra do Chaco¹ e veio para o Brasil com 20 anos e aprendeu o Português aqui.

Mesmo nascida no Brasil, minha avó tinha sotaque e todos achavam que ela era paraguaia, porque aqui na fronteira o Guarani é associado aos paraguaios. Meu pai, filho desta história, nasceu aqui e aprendeu Guarani *em casa* e o Português *na escola*. Em nossa família, como na de muitas outras, o Guarani sempre foi a *língua que se fala em casa*.

Quando fui morar com a minha avó, aos sete anos de idade, também aprendi o Guarani e achava legal falar outro idioma, porque sempre podíamos falar dos outros brasileiros em Guarani sem que eles soubessem, como uma “língua secreta”. Mas à medida que eu crescia, passei a sentir vergonha de falar Guarani em público, porque ou me chamavam de paraguaia, “*chirua comedora de mandioca*”, ou diziam que eu era “*bugre*” - termo pejorativo frequentemente utilizado para se referir aos indígenas. De alguma forma, estava claro para mim que as duas coisas eram ruins: ser índia ou ser paraguaia. Como falava bem o Português, não tive muita dificuldade na escola, embora meus colegas insistissem em se referir a mim e aos meus irmãos e primos como “*chirus*”.

Como muitos jovens daqui da fronteira, comecei a trabalhar muito cedo em Ciudad del Este, no Paraguai, onde o Guarani é uma das línguas oficiais, e me sentia em vantagem, porque podia entender tudo o que falavam de mim. As pessoas me identificavam como brasileira e não sabiam que eu falava Guarani, mas mesmo no Paraguai eu tinha vergonha de falar em Guarani e usava a língua só quando me convinha. Como não praticava muito, achava que minha pronúncia não era boa, mas gostava de traduzir para minhas amigas o que as pessoas falavam em Guarani.

Quando ingressei na Unila para fazer a Graduação em História, percebi que nesta universidade, que tem a interculturalidade como princípio orientador, o Guarani é muito valorizado. A partir daí, aos poucos fui perdendo a vergonha e comecei a dizer que *eu entedia o Guarani, mas fala muito mal*. Na minha turma fiz amizade com uma aluna paraguaia que falava e escrevia em

¹ Um conflito entre Paraguai e Bolívia pela região do Chaco Boreal, entre 1932 e 1935.

Guarani e comecei a praticar e a melhorar a pronúncia. Foi aí que me dei conta de que eu nunca havia aprendido a escrever em Guarani, porque essa sempre foi uma *língua falada em casa*, nunca *escrita*. Até o momento, ninguém da minha família sabia ler ou escrever em Guarani. Ao descobrir que o Guarani era ofertado como disciplina obrigatória para os cursos de Letras me matriculei e cursei os níveis I e II.

Toda essa história veio à tona quando o professor de Guarani contou que havia observado em uma escola municipal da cidade que as crianças que falavam o Guarani e tinham dificuldade de se comunicar em Português estavam em “classes especiais”, um tipo de turma formada no contraturno para atender crianças com dificuldades de acompanhar o ensino nas turmas regulares, diagnosticadas com deficiência mental leve².

Ao saber disso fiquei imaginando como teria sido para meu pai e seus irmãos frequentar uma escola que não falava sua língua. Além de morarem longe, chegavam na escola e não entendiam nada do que os professores e seus companheiros de sala falavam. Talvez seja por isso que a maior parte da minha família nunca terminou os estudos. A única pessoa da geração do meu pai que chegou ao ensino superior foi uma tia, que inclusive hoje é professora de Guarani em uma escola indígena na região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina.

Infelizmente essas situações são comuns nas escolas de Foz do Iguaçu, porque ainda não se prioriza qualquer atividade de acompanhamento com os falantes de Guarani como língua materna. Quem fala Guarani geralmente só tem contato com o Português na escola, porque em casa só falam o Guarani. Na escola, então, o que acontece é um choque cultural, que se manifesta antes de tudo com a língua e, depois, com o desprestígio da cultura a ela associada.

Ao tomar conhecimento da história desses alunos que, em parte, é minha história e da minha família, decidi que queria investigar por que, nesta região de fronteira, falar Guarani na escola ainda é um “problema” e por que seus falantes vão parar em classes especiais, destinadas a alunos com deficiência mental.

Nesse sentido, algumas perguntas se apresentaram como fundamentais: em primeiro lugar, qual a história da região com a língua Guarani? Quem são os falantes da língua na cidade?

Em seguida, foi preciso conhecer o contexto desses alunos que chegam na escola falando Guarani. Quem são essas crianças? Como elas chegam na escola? Com que idade? Como é a sua estrutura familiar? Como as escolas acolhem e trabalham essas diferenças? Por que os falantes de Guarani estão em classes especiais? Como é feito esse diagnóstico? O profissional que faz o diagnóstico fala Guarani? Existem crianças falantes de Guarani fora das classes especiais? Qual a

² Sobre as classes especiais de Foz do Iguaçu, confira: <http://www.pmf.pr.gov.br/conteudo/%3Bjsessionid_%3Dc2dad44c54c6f163639a1caec39?idMenu=1815>. Acesso em: 25 abr. 2018.

proporção entre os falantes de Guarani que frequentam as classes especiais e os que não precisam passar pelas classes especiais? Será que a dificuldade com os conteúdos ensinados não é um reflexo da dificuldade com o idioma? Por fim, quais são os principais desafios para inclusão desses alunos na escola?

Para responder a essas e tantas outras perguntas foi necessário investigar as especificidades da língua Guarani na cidade e o cotidiano das escolas que recebem alunos falantes de Guarani. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos da pesquisa envolveram pesquisa bibliográfica sobre o tema, realização de pesquisa de campo, com o acompanhamento do cotidiano escolar da mesma escola identificada pelo professor de Guarani, leitura e análise do Projeto Político Pedagógico - PPP desenvolvido pela escola observada e entrevista com uma professora pesquisadora da rede municipal de Foz do Iguaçu, que investigou a alfabetização de crianças bilíngues na cidade em sua pesquisa de Mestrado.

Os referenciais teóricos mobilizados neste estudo estão relacionados à discussão sobre interculturalidade e bilinguismo no espaço da escola, na qual se destacam os apontamentos de Vera Maria Candau (2002, 2011, 2012), que propõe como caminho para a superação de desigualdades uma educação intercultural crítica, por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas que priorizem políticas de identidade, reconhecimento e valorização dos diferentes grupos culturais que a compõem.

Fundamentando-se nas reflexões de Catherine Walsh, Candau (2012) distingue três concepções principais de educação intercultural:

- a) Relacional - refere-se basicamente ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais sem destacar assimetrias
- b) Funcional - estratégia para favorecer a coesão social, reduzindo tensões e conflitos
- c) Crítica - questiona as desigualdades e propõe construir relações novas e empoderar os que foram historicamente inferiorizados

Nesta última, o que está em jogo, assim como neste trabalho, é o resgate dos processos de construção das identidades culturais, que passa primeiro pelo resgate das histórias de vida dos sujeitos e das diferentes comunidades socioculturais historicamente excluídas ou inferiorizadas.

Segundo a autora:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

[...]

Por outro lado, somos conscientes de que o atual contexto internacional, marcado por uma globalização excludente, políticas neoliberais e uma emergente doutrina de segurança global, está reforçando fenômenos socioculturais de verdadeiro apartheid, que assumem diferentes formas e manifestações. No entanto, esta não é uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais, culturais, nem a todas as pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm a cada dia negado o seu “direito a ter direitos” (CANDAU, 2002, p. 126).

Citando Boa Ventura de Sousa Santos (2001 apud CANDAU, 2002), a autora afirma que as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Para Candau (2002), não se deve contrapor igualdade à diferença, e sim à desigualdade:

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAU, 2002, p. 129).

Nesta perspectiva, este trabalho se contrapõe às expectativas de padronização linguística e cultural por meio das escolas, que ao priorizarem uma educação monocultural e valorizarem uma única língua, terminam por inferiorizar e menosprezar qualquer diferença que demarque as identidades históricas e culturais de pessoas que convivem e frequentam o mesmo espaço.

No caso dos falantes de Guarani, essas atitudes reforçam preconceitos e estereótipos, que podem levá-los a sentirem vergonha de serem quem são. Ignorar a língua e a cultura desses alunos não faz com que as diferenças sejam apagadas, pelo contrário, com isso elas são negadas e se transformam em desigualdades.

2. *Tapeguh porãite ko yvy Guaraníme - Bem vindo à Terra Guarani. O Guarani em Foz do Iguaçu*

O Guarani não representa só uma língua, mas muitos povos, que habitam o espaço sul americano desde os tempos mais remotos. E para entender a relação da cidade com a língua, é preciso antes reconhecer a relação da língua com esses povos.

De acordo com Angélica Karina Dillenburg Horii (2014), as interações transfronteiriças na linha que hoje demarca a divisa entre Brasil, Paraguai e Argentina, demonstram que estas são de longa data. Segundo a autora, a região de tríplice fronteira no passado era historicamente ocupada por grupos indígenas, antes da chegada dos primeiros colonizadores europeus no século XVI. Povos que até hoje não reconhecem esses limites fixos, pois para eles, fazem parte de um território no qual sempre prevaleceu a sua ocupação (HORII, 2014, p. 122).

Os grupos que ocupavam e que ainda povoam a região Oeste do Paraná são compostos pelos Guarani e Kaingang. Mas até a década de 1950 o Paraná também era habitado pelos Tupi-Guarani e os Jê. No entanto, os processos colonizatórios do período acabaram por exterminar esses grupos, com ações que envolveram o genocídio, doenças transmissíveis e a expulsão das terras que ocupavam (SILVA; SANTOS, 2011 apud HORII, 2014, p. 122).

Ainda segundo Horii (2014), a formação dos Estados nacionais sul americanos esteve ligada a secção de muitos territórios indígenas, que estabelecidos por linhas de fronteiras, fragmentaram a ordem existente, e em muitos casos, extinguíram vários povos de tradição milenar. Hoje, ainda continuam em muitos casos excluindo essas comunidades do devido reconhecimento político ou legal, gerando problemas latentes, e que na maioria das vezes continuam a ser ignorados. Entre estes problemas podemos citar o caso dos indígenas Guarani na fronteira trinacional entre Brasil-Paraguai-Argentina, porção central do seu imenso território original (HORII, 2014, p. 122).

Podemos apontar que o território Guarani passou por inúmeras retaliações a partir da chegada dos povos europeus na “conquista” da América. Passando pelo Tratado de Tordesilhas, de Madri e o de Santo Ildefonso, a região que compreende o antigo território dos Guarani foi sistematicamente dividida por limites territoriais, sem contudo levar em consideração a autonomia desse povo.

Os discursos oficiais geralmente apagam da memória esse passado de ocupação, mostrando que essas terras eram consideradas devolutas, mas que na verdade, não estavam necessariamente vazias demograficamente. A memória oficial mostra a heroicização do pioneiro, criando uma identidade regional baseada em uma harmonia e hegemonia, como se os índios aqui não habitassem antes da chegada dessa atividade colonizatória (HORII, 2014, p. 123).

Apesar do extermínio sistemático do povo Guarani a língua Guarani resiste ainda é falada nos cinco países da América do Sul, sendo considerada a “língua histórica” do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, especialmente na região da fronteira trinacional entre Brasil-Paraguai-Argentina.

Para Joyce Palha Colaça (2015), o nome “Guarani” traz em si a marca da conquista. Segundo a autora, o nome da língua em guarani é *Ñe'ẽ*, que significa “palavra individual”. Citando os trabalhos de Bartomeu Melià, Colaça (2015) indica que durante as primeiras expedições colonizadoras do Rio da Prata, os colonizadores se depararam com um grupo chamado de “Guarení” e assim, pouco a pouco, a denominação Guarani foi sendo aplicada àqueles indígenas do rio Paraná e do rio Paraguai, aos que estavam além dos Saltos do Guairá e aos que habitavam a ambas margens do rio Uruguai. A partir daí foram encontrados diversos grupos com características culturais comuns, e todos eles foram chamados de Guarani. Por isso, Colaça (2015) destaca que a Língua Guarani não é uma nem homogênea, mas uma construção imaginária das várias línguas que foram designadas como sendo uma língua.

Embora haja muitas publicações sobre a permanência da Língua Guarani no território, em sua maioria elas tratam apenas do Paraguai. Poucas são as publicações acerca das variações do Guarani faladas no Brasil: Nhandeva, Mbyá e Kaiowá. Na região da fronteira trinacional a variação falada é o Guarani Kaiowá, que permanece como língua materna dos grupos indígenas que habitam a região e de muitos dos seus descendentes, como no meu caso, apesar da visão de que o Brasil seja monolíngue em Português.

No Paraguai, ao contrário, o Guarani é ensinado como segunda língua nas escolas desde 1992 e em 2010 alcançou o status de língua oficial, com a chamada Lei de Línguas, Lei Nº 4251/2010, após séculos de repressão e sucessivas proibições. No entanto, a língua ainda vista como inferior ao espanhol por parte da população e a grande maioria dos paraguaios que só falam o Guarani moram em zonas rurais. Ainda hoje, não dominar o espanhol pode significar exclusão social no Paraguai e dificultar o acesso às profissões mais valorizadas.

De acordo com o site do Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Linguísticas - IPOL, O Guarani é a primeira língua indígena a dividir com o espanhol o título de idioma oficial em um país da América Latina, mas é cada vez menos falado pelas crianças nos lares paraguaios. Por isso, analistas dizem acreditar que o idioma pode desaparecer em duas gerações. Segundo o pesquisador Ramón Silva, o Guarani sempre foi uma língua falada em casa. Agora as crianças aprendem na escola a ler e a escrever, mas não a falar em Guarani³.

³ Cf. <<http://ipol.org.br/paraguaios-lutam-para-preservar-lingua-guarani/>>. Acesso em: 10 de Ago. 2018.

Em depoimentos divulgados no site, alguns paraguaios comentam que quando crianças os professores faziam ajoelhar no sal grosso e no milho, às vezes a manhã inteira, como castigo por falar o guarani em sala de aula. “E tinha que ser na frente dos meus amigos, para eles verem, no preto e no branco, o que acontecia com quem se atrevesse a falar”, diz a ativista Porfíria Orrego Invernizzi, hoje com 67 anos. Outros eram forçados a ficar sem comer e beber o dia inteiro, tinham que usar fralda como forma de humilhação ou simplesmente apanhavam por usar a língua indígena⁴.

Atualmente, na região de Foz do Iguaçu e da Fronteira Trinacional, o Guarani está mais associado a uma língua de paraguaios do que de indígenas, mas permanece associado às camadas mais pobres e inferiorizadas da sociedade. Por ser uma língua de tradição oral e por séculos discriminada, a maioria de seus falantes desconhece sua gramática e ortografia, e ela permanece como *a língua falada em casa*.

3. *Aha mbo'ehaópe* - Vou à escola. O Guarani nas escolas de Foz do Iguaçu.

Existem 51 escolas municipais em Foz do Iguaçu e mais 32 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, que atuam no acolhimento e alfabetização das crianças da cidade, em um contexto multicultural, dado que na cidade vivem pessoas de cerca de 91 etnias e nacionalidades diferentes (SALGADO, 2018). Muitas dessas instituições recebem alunos de diferentes nacionalidades, que falam diferentes línguas. Nas zonas periféricas da cidade, em áreas de ocupação irregular, entre as línguas mais faladas estão o Guarani e o Espanhol, porque muitas das pessoas que vivem nessas zonas são oriundas do Paraguai ou da Argentina, devido às facilidades de trânsito na fronteira, especialmente com o Paraguai.

A maioria dessas pessoas migra sazonalmente de um país para o outro em busca de oportunidades de trabalho e renda. Contribui para isso a formação de famílias entre pessoas de diferentes nacionalidades, fazendo com que os vínculos familiares não estejam enraizados em um único país. O resultado disso são famílias multilíngues na oralidade, e nem sempre na escrita. Para muitas dessas famílias, o processo de alfabetização começa em um país e continua em outro, devido à sazonalidade das oportunidades de trabalho. Essa rotatividade acontece frequentemente em um mesmo ano letivo, quando uma criança inicia um bimestre em uma escola do Brasil, migra para o Paraguai com os pais e retorna no final do ano. No caso das famílias de renda mais baixa, onde a

⁴ Cf. <<http://ipol.org.br/o-paraguai-redescobre-o-guarani/>>. Acesso em: 10 de Ago. 2018.

rotatividade é maior, o Guarani se destaca como a língua materna predominante.

Nas escolas das zonas periféricas da cidade, especialmente nas municipais, é comum encontrar crianças bilíngues que têm o Guarani como língua materna. No entanto, como destaca Ferrez (1997 apud SILVA e TRISTONI, 2012) este tipo de bilinguismo, na realidade, não é positivo, pois ao ingressar nas escolas brasileiras, as crianças e jovens que não dominam o Português, são obrigados a aprender a língua oficial do Brasil em um tipo de ensino que não oferta o Português como segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa é ensinada como língua materna inclusive para aqueles alunos que não a conhecem. Segundo o autor: “[...] *não há opção para estes alunos, eles tem que aprender a língua majoritária do país e inevitavelmente tornam-se bilíngües.*” (FERRAZ, 1997, p. 137 apud SILVA e TRISTONI, 2012, p. 236).

No Brasil, a imposição do português padrão não se refere somente a imposição de uma língua, mas, também, de uma única cultura e de uma única identidade, para todos. Estes três estão ligados de tal forma, que não há como caracterizá-las separadamente, isso porque uma língua está sempre ligada a uma cultura a qual representa que, por sua vez, contribui na formação de uma identidade, formação esta que ocorre por meio da língua, da interação com o “outro”.

Sendo assim, o aluno que tem como língua materna uma língua nativa ou estrangeira, por exemplo, se vê em meio a vários conflitos, dentre eles: culturais, étnicos, linguísticos e identitários. Isso ocorre porque, na escola, a sua língua ou dialeto é visto como errado devido à imposição do português padrão. Além disso, o encontro entre diversas culturas e etnias no contexto escolar, causa nos alunos um sentimento de estranheza (SILVA e TRISTONI, 2012, p. 236).

Neste contexto, como apontam Grasiela Mossmann da Silva e Rejane Hauch Pinto Tristoni (2012), termina-se por gerar estigmas e preconceitos que influenciam diretamente na construção de identidades e pertencimentos desses alunos. As autoras também destacam que além de não haver a oferta do Português como língua estrangeira, não há uma formação específica para professores da fronteira para lidar com esta situação. Nesse sentido, a heterogeneidade e a falta de uma política linguística adequada para a realidade fronteiriça dificultam a tarefa dos professores nos contextos multilíngues.

Esse despreparo dos professores também é citado por Daniela Fonseca da Silva Salgado (2018), que investigou os saberes docentes sobre a alfabetização de crianças bilíngues especificamente na cidade de Foz do Iguaçu. Segundo a autora, os professores percebem e se mostram sensíveis ao multiculturalismo existente na escola, mas não são devidamente preparados para lidar com essa diversidade e tendem a conjecturar que os estudantes bilíngues necessariamente devam apresentar o mesmo desempenho em ambas as línguas, sem considerar sua identidade social e

repertório linguístico (SALGADO, 2018).

Como os professores que atuam na região não são formados para lidar com essa diversidade, uma alternativa poderia estar na formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação, mas ainda segundo SALGADO (2018, p. 80-83), os cursos de formação oferecidos pela cidade relacionados ao multiculturalismo entre 2016 e 2017 não chegaram a 5% do total de cursos oferecidos. Outro aspecto identificado por Salgado (2018, p. 83) é a quantidade de alunos por turma, que torna quase impossível para o professor reconhecer as especificidades de cada aluno.

Adriane Glessner e Maria Elena Pires Santos, que investigaram a situação dos “brasiguaios” na fronteira do Mato Grosso do Sul com o Paraguai, destacam que essa situação termina por gerar preconceitos e estereótipos que criam “fronteiras” dentro do próprio espaço da escola e da sala de aula (2011 apud SALGADO, 2018, p. 23). Essas e outras situações também são analisadas por Silva e Tristoni (2012), que destacam que os professores sequer notam a presença de um aluno bilíngue em sala de aula, mesmo ao longo do trabalho com este aluno.

Este tipo de situação, infelizmente, ainda é facilmente encontrada nas escolas da região de fronteira. Outro estudo acerca da realidade brasiguai, no contexto escolar, revelou que o preconceito que os alunos manifestam para com o brasiguai vem do preconceito que se tem com o Paraguai, sua língua e sua cultura (SILVA e TRISTONI, 2012, p. 243).

Para esta pesquisa, acompanhei o cotidiano de uma escola municipal de Foz do Iguaçu, localizada na região do bairro Porto Meira, na parte sul da cidade, entre maio e outubro de 2018, a fim de observar quem são essas crianças falantes de Guarani nas escolas da cidade, como as escolas acolhem e trabalham essas diferenças e quais são os principais desafios para inclusão desses alunos e de suas especificidades na escola.

Neste artigo, optou-se por não identificar nem a escola, nem os agentes educacionais envolvidos na pesquisa, para não gerar qualquer tipo de constrangimento entre aquelas e aqueles que tão bem me receberam na realização deste trabalho. Ao longo das visitas foram realizadas conversas informais com alunos, professores, pedagogos e demais agentes educativos, além da observação sistemática do cotidiano da escola e da leitura atenta de seu PPP.

Segundo informa o Projeto Político Pedagógico - PPP do ano de 2018, a escola atende anualmente cerca de 800 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. O documento também informa que a comunidade que frequenta a escola “*caracteriza-se como sendo a maioria de nível socioeconômico baixo, em torno de 5 pessoas por família, em que grande parte da população vive de trabalho informal, catadores de reciclados ou autônomos, e*

muitos dependem da Bolsa Família e demais recursos assistencialistas”.

Ainda segundo o PPP da escola:

Todas as crianças, estudantes, professores e funcionários da escola são considerados sujeitos singulares, possuidores de uma história e de uma cultura. A trajetória dos sujeitos constitui o desenvolvimento humano como algo que acontece por conta das aprendizagens que ocorrem na escola e fora dela, caracterizando-se pelas transformações biológicas, emocionais, sociais, psicológicas e culturais que ocorrem ao longo da vida.

[...]

É neste contexto que essa unidade escolar recebe alunos que vêm à escola em busca do saber, mas trazem consigo graves problemas sociais como fome, falta de higiene e saúde, uso de drogas, violência, baixa autoestima, exigindo da instituição uma nova visão de práticas pedagógicas e sociais, diferenciadas e abrangentes.

No que se refere à inclusão das diversidades, a escola destaca no PPP:

[a escola] participa e aposta na Educação Inclusiva da seguinte forma:

- inclui alunos provenientes de diferentes segmentos sociais, marginalizados, como os alunos transferidos de áreas como o Paraguai e necessitam de uma atenção diferenciada para sua adaptação à nova realidade, mediante avaliação realizada pela equipe pedagógica para classificação do aluno;

[...]

- inclui alunos de classe especial, mediante avaliação realizada pela equipe pedagógica para classificação na série adequada;

A escola também destaca no documento que participa do Projeto Escola Intercultural de Fronteira (PEIF), que tem como foco o intuito de promover o intercâmbio entre professores da rede escolar de países que dividem fronteiras. Conforme indica o PPP:

Municípios brasileiros e argentinos que ficam na fronteira entre os dois países realizam experiências de intercâmbio de professores para o ensino de português e espanhol nas primeiras séries do ensino fundamental.

A [...] realiza essa parceria com o MEC desde 2006, com a Escola n.2 localizada em Puerto Iguazu, na Argentina. O objetivo do MEC é que os alunos saibam falar e ouvir em espanhol e que o ensino mútuo continue até o 5º ano do ensino fundamental. As cidades fronteiriças foram escolhidas para a experiência porque são zonas de interação entre as duas línguas.

O ensino e a valorização das culturas envolvidas melhoram as relações comunicativas dos alunos, que acabam expostos a situações de utilização de ambos os idiomas, em maior ou menor grau.

No ano de 2012, a UNILA (Universidade Federal de Integração Latino-Americana) também foi incluída nesta parceria, oferecendo assessoramento e cursos de formação aos professores, pais e funcionários da escola. Em 2016, o programa continua sendo realizado, sendo ampliado o atendimento a mais turmas. As professoras argentinas se encontram na escola duas vezes na semana (terças e quintas) para a realização das aulas.

Neste programa, participam do projeto: 2 (duas) professoras da escola, realizando o intercâmbio uma vez na semana. As professoras ministram aulas em português na escola argentina, por meio de atividades interculturais em que se ressalta o folclore e a cultura do Brasil. Da mesma forma, os alunos da escola recebem também uma vez na semana professoras argentinas que ministram aula em espanhol em quatro salas de aula diferentes, dando o mesmo enfoque, ou seja, ressaltando o folclore e a cultura argentinos.

Na primeira visita realizada à escola, ao apresentar a intenção de investigar a língua Guarani nas escolas da fronteira, a coordenação pedagógica da me apresentou alguns alunos que frequentavam a chamada Sala de Recursos, destinada ao reforço em conteúdos de Português e Matemática, no contraturno de suas aulas. Segundo o PPP da escola, *“A sala de recursos multifuncional atende à política de educação inclusiva que visa garantir a todos os educandos com necessidades educativas diferenciadas permanentes ou temporárias, de forma a favorecer a aprendizagem de maneira eficiente e responsável, sempre com apoio especializado”*.

Em conversa informal com esses alunos, que me pareceram muito tímidos e envergonhados, eles revelaram que evitam falar o Guarani na escola, especialmente na sala de aula, por vergonha e medo dos colegas fazerem piada. E quando estão no recreio conversam em Guarani somente entre outros falantes de Guarani. Segundo eles, em casa, fala-se apenas o Guarani, e o Português eles aprenderam com os amigos do bairro ou com um dos pais, que são brasileiros. Afirmaram também que os outros alunos da escola que falam Guarani também já haviam passado pela Sala de Recursos e/ou pelas Classes Especiais.

A coordenação pedagógica da escola informou que atualmente cerca de 1% (8) dos alunos da escola são falantes de Guarani e que todos falam e entendem bem o Português, mas este número já chegou a 4% (32) e a escola já recebeu alunos falantes de Guarani que não entendiam nada em Português.

Até 2017, a matrícula de alunos que iniciavam a escolarização em outros países era feita por meio da análise de documentos entregues e de uma prova de classificação para ver se eles correspondiam ao nível de escolaridade indicado em seu histórico. Em 2018, deixou-se de exigir essa prova e a matrícula passou a ser realizada conforme o histórico apresentado.

Ao longo das visitas, em nenhum momento a escola afirmou que faz algum tipo de acolhimento diferenciado para a adaptação desses alunos à escola, conforme indica o PPP. Também se observou que muitos professores desconhecem se tem alunos que falam outros idiomas, mesmo no mês de maio, quatro meses depois do início do ano letivo. A secretaria da escola também informou

que não solicita informações sobre a língua dos alunos no processo de realização da matrícula, o que contribui para esse desconhecimento. Uma professora do 1º ano comentou que não sabia informar se algum de seus alunos é falante de Guarani, mas que desconfiava que talvez os alunos mais tímidos que não falam em sua aula talvez fossem falantes da língua.

Desde a primeira visita, ficou claro que os alunos falantes de Guarani frequentavam a chamada Sala de Recursos, o que indica uma forma de acompanhamento desses alunos pela escola. Quando questionei se havia alunos falantes da língua que não frequentavam a referida sala, fui informada de que não, pois todos os alunos falantes de Guarani frequentavam a Sala de Recursos.

De acordo com a Resolução N°4/2010 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica, as salas de recursos multifuncionais se caracterizam como uma forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinada ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (CNE n°4/2010, Art. 29, § 1º).

O site da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu⁵ também informa que as Salas de Recursos, atendem alunos com distúrbios de aprendizagem no contraturno. A partir daí, é possível afirmar que todos os alunos falantes de Guarani da escola são identificados pela própria escola como portadores de alguma deficiência ou distúrbio de aprendizagem, ainda que não se tenha questionado sobre a existência ou não de laudos médicos que comprovem essa identificação. Isso comprova a observação realizada pelo professor de Guarani da Unila, que já havia identificado esta situação em uma visita à escola, o que inclusive motivou a realização deste estudo.

Embora não seja possível fazer afirmações contundentes, acreditamos não ser apenas uma mera coincidência que todos os alunos falantes de Guarani frequentem a Sala de Recursos, e que não haja alunos falantes de Guarani fora da Sala de Recursos. Não se sabe se é assim todos anos, mas foi o que se pôde observar durante a realização da pesquisa.

De acordo com Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2006), estudos já publicados demonstraram que, quando as crianças recebem o estigma de “deficiente”, de certa forma, inicia-se à sua volta um “tratamento especial” repleto de condições socialmente restritivas, que acabam por imprimir marcas na relação entre o outro e ela. Segundo a autora, essas pessoas passam a serem vistas como mentalmente incapazes, portanto, socialmente desacreditadas e estigmatizadas. Com isso, o que se observa é uma dupla violência contra esses alunos, primeiro pelo bullying e estereótipos construídos pelos próprios alunos em relação aos falantes de Guarani e/ou descendentes de paraguaios, depois pela escola, que por falta de outros meios de realizar um acolhimento adequado

⁵ Confira: <<http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/%3Bjsessionid%3D9f3de72b607caeb84fdfe85e1ad3?idMenu =1815>>. Acesso em: 10 de Out. 2018.

das diversidades, sobretudo linguísticas, termina por reforçar os estereótipos ao destinar todos os falantes da Língua ao regime especial de acompanhamento.

Para entender melhor essa situação entrevistei uma professora de outra escola da cidade, na mesma região do Porto Meira, que investigou a alfabetização de crianças bilíngues na cidade em sua pesquisa de Mestrado. Segundo ela, o trabalho com essa diversidade linguística é um assunto que, em geral, não se discute nas escolas da cidade, especialmente porque as escolas municipais da região estão imersas em situações de outras violências e vulnerabilidades mais complexas, como rebeldia, agressividade, rotatividade, abusos sexuais, abandono, fome etc., que tornam as diferenças linguísticas um problema menor em vista de outros problemas com que a escola tem que lidar. Com isso, *“muitos alunos sofrem calados e se observa um apagamento cultural que tem como resultado crianças muito tímidas e introvertidas, que sofrem caladas”*.

Outra situação muito comum relatada pela professora entrevistada é que muitas crianças nessas condições simples abandonam a escola, se mudam do país e nem retiram os documentos de transferência na escola ou avisam que não seguirão o ano letivo. Segundo a professora, muitas crianças que migram sazonalmente para o Paraguai junto com seus pais não dão prosseguimento aos estudos no país e perdem o ano letivo. Ao voltarem no ano seguinte para Foz do Iguaçu, essas crianças permanecem retidas no ano em que abandonaram a escola e pelas dificuldades de aprendizagem terminam encaminhadas para o reforço ou salas de recursos.

3. *Ñande jaguereko heta mba’e - Temos muitas coisas conosco. Algumas considerações sobre língua, identidade e cultura*

Os resultados da pesquisa realizada reafirmam o que já foi apontado por Vera Maria Candau (2012) sobre a relação da escola com as diferenças culturais. Segundo a autora, a escola é um espaço privilegiado de relações entre muitas diferenças étnicas, culturais e linguísticas que se enfrentam com o caráter monocultural da cultura escolar e se refletem em diferentes manifestações de preconceito, discriminação e diversas formas de violência – física, simbólica, *bullying*. Segundo a autora, inúmeros têm sido os estudos e as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e inferiorizados no dia a dia das nossas escolas. Com isso, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, diante do caráter monocultural das escolas, que faz com que as diferenças sejam vistas como deficiência, baixo rendimento ou mesmo um déficit cultural.

Após a realização desta pesquisa o que se observa é que permanece um grande desprestígio da língua Guarani na cidade de Foz do Iguaçu, que se manifesta nas experiências narradas das escolas e remontam à minha própria experiência e a da minha família quando crianças. Nesse processo os falantes de Guarani tendem a ocultar sua identidade junto com toda a sua cultura, tornando-se invisíveis no ambiente escolar. Não por não serem reconhecidos, mas por não despertarem a inclusão e a valorização de suas práticas culturais e linguísticas no espaço da escola. As violências sofridas por esses alunos ainda são consideradas menores face aos demais desafios enfrentados pela escola.

Em muitos casos, o que se observa é que as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos em regime de acompanhamento especial talvez estejam relacionadas a uma dificuldade de compreensão da Língua Portuguesa, que muitas vezes são interpretadas pelos professores como falta de interesse e terminam por determinar o fracasso escolar e/ou estigmas destinados a esses alunos.

Estudos sobre a temática destacam que uma das causas desta situação é o despreparo dos professores e da comunidade escolar em geral para acolher e trabalhar essas diversidades. Salgado (2018) aponta que ainda não se observa nos currículos das faculdades de Pedagogia da cidade investimentos sistemáticos para transpor esses desafios. O mesmo também não se observa nas políticas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, o que se reflete em uma falta de preparação dos professores para identificar esse tipo de estudante, quando deveriam ter uma formação diferenciada como professores de fronteira.

Mas também é preciso destacar que nenhum desses trabalhos que versam sobre a educação em contextos multilingues têm como foco o Guarani. Ao longo da realização deste estudo não se conseguiu localizar nenhum estudo que abordasse temáticas relacionadas à presença da língua Guarani em escolas da região. A maioria dos estudos sobre o Guarani nas escolas trata especificamente de escolas indígenas e os trabalhos sobre bilinguismo na fronteira destacam apenas as relações entre o Português e o Espanhol.

Nesta perspectiva, reforça-se a importância de se promover estudos mais aprofundados sobre

Para finalizar, destaca-se o papel diferenciado que a Unila tem desempenhado na cidade, começando pela valorização da minha própria história e da minha língua, que culminaram com o interesse em investigar a temática, acolhida com entusiasmo pelos professores da instituição. A isso se somam os projetos de extensão, convênios, parcerias e cursos de formação continuada relacionados à valorização de práticas interculturais na educação, que se iniciaram na cidade por intermédio dos professores da instituição, mais sensíveis a essas temáticas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N°4/2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, CNE, 2010.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, 2011.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Caderno Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Revista Educação & Sociedade**, a. XXIII, n. 79, 2002
- COLAÇA, Joyce Palha. **O guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai**. 2015. 396f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.
- HORII, Angélica Karina Dillenburg. Território Guarani na Tríplice Fronteira: Fragmentos que resistem no espaço-tempo. **Revista Faz Ciência**, v. 16, n. 24, 2014.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. **Revista Caderno Cedes**, v. 26, n. 68, 2006.
- SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol**. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.
- SILVA, Grasiela Mossmann; TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. Diversidade cultural e linguística nas escolas de fronteira Brasil/Paraguai. **Revista Travessias**, v. 6, n.1, 2012.